

Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne

Friedeburg, Ludwig von

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Friedeburg, L. v. (1997). Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In S. Hradil (Hrsg.), *Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften ; Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996* (S. 118-134). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-190652>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne

Ludwig von Friedeburg

Mit der hierarchischen Standesdifferenzierung wurde Bildung erst am Beginn der Moderne enger verknüpft, als sie nach der Reformation zu einem allgemeinen Bedürfnis mit einem nützlichen Zweck wurde, nämlich die Bibel in der Muttersprache zu lesen. Anstatt die inzwischen entfaltete Konfiguration fremdsprachlicher Bildung aus Lateinschulen und Universitäten nach »unten« durch muttersprachliche Elementarschulen zu erweitern, wurde das sogenannte niedere Schulwesen grundsätzlich von dem höheren getrennt aufgebaut. Nur vordergründig handelt es sich dabei um eine schulorganisatorische Frage. Tatsächlich geht es um die gesellschaftlichen Interessen an der Standes-, Klassen- und Schichtendifferenzierung, wobei in Deutschland die Territorialstaaten eine besondere Rolle spielen. Im folgenden ist vornehmlich von dem Entwicklungspfad in den deutschen Ländern die Rede. Die allgemeine Schulpflicht enthielt ein integrierendes Moment, das bestehende soziale Segmentierung zu unterwandern drohte. Um die Standesgrenzen zu bewahren und die Landeskinder in den Dörfern der angestammten Landwirtschaft zu erhalten, waren die Obrigkeiten durchgängig bemüht, die sich seit dem siebzehnten Jahrhundert entfaltende Unterrichtspflicht bei der breiten Bevölkerung auf Elementarkenntnisse im Dienst von Religions- und Untertanenerziehung zu beschränken.

Es bedurfte am Ende des Jahrhunderts der Aufklärung erst des politischen Umsturzes der Französischen Revolution, um solches Standesdenken nicht mehr nur pädagogisch, sondern verfassungsrechtlich in Frage zu stellen. Doch obsiegte rasch die Restauration. In Deutschland beendete die Französische Revolution augenblicklich das Bündnis der absolutistischen Monarchen mit den Schulreformern. Diente das Bildungswesen zuvor den Territorialmächten als Mittel der Auseinandersetzung mit den konservativen Ständen, insbesondere auch mit den Kirchen, so wurde es in den deutschen Ländern nun zum Instrument der Gegenaufklärung, um Arm in Arm mit den Kirchen

die bestehende Herrschaft gegen die Impulse der Aufklärung zu bewahren. Differenz wurde weiterhin nicht als Begriff für den institutionellen Spielraum individueller Entfaltung verstanden, sondern als Standes-, später als Klassen- und Schichtendifferenzierung im Bildungssystem, Integration nicht als Begriff der Verallgemeinerung eines Menschenrechts auf Bildung, sondern als obligatorische Zuordnung entweder zum höheren oder zum niederen Schulwesen.

Kein Wunder, daß bei dieser Sachlage in den jahrhundertealten bildungspolitischen Auseinandersetzungen die reformorientierte Opposition vor allem auf Gleichheit drängte und damit auf den Abbruch der Trennungswänden, auf die Integration aller Heranwachsenden wie aller Lehrenden in einem Bildungssystem. Differenz war mit Integration insofern zusammengedacht, als im Begriff des Menschenrechts auf Bildung Chancengleichheit als Voraussetzung individueller Freiheit aufgefaßt wurde. Doch in der Organisation öffentlicher Bildungseinrichtungen standen sich individuelle Differenz und allgemeine Integration nur zu oft im Wege, in den bildungspolitischen Kontroversen wurden sie nur zu häufig gegeneinander ausgespielt.

Schon die Bezeichnung Einheitsschule leistete dem Vorschub, um so mehr wenn die gemeinsame Schule im Innern nicht reformpädagogisch erfüllt, sondern parteiideologisch ausgerichtet wurde, um aus den Heranwachsenden einen einheitlichen Persönlichkeitstyp zu formen. Von den ersten Klosterschulen an war Schulerziehung immer auch Menschenbildung, um so bedeutungsvoller die jeweiligen Zielvorstellungen. Immer auch nahm im Unterricht kognitives Lernen den größten Raum ein. Seine Ergebnisse waren nachzuweisen. Je wichtiger sie für die spätere Erwerbsarbeit wurden, desto selektiver zunächst die Zugangsregelungen zur weiterführenden Schulbildung mit praktisch unbeschränktem Eintritt für die Kinder der oberen Schichten, aber erheblichen Barrieren für die übrigen bis zum faktischen Ausschluß des Proletariats. Spätere Karrieren im öffentlichen Dienst erforderten für Oberschichtkinder keine Prädikatsexamen, vielmehr genügten ausreichende Noten, die Mindestqualifikationen bezeugten. Abitur und Staatsexamen fungierten nicht als individuell signifikante Abgangszeugnisse, sondern als Eintrittsbescheinigung für Dazugehörige. Die allgemeine Bildung war für diese Kreise insofern zugleich die Berufsbildung.

Ungehoben verblieben in der breiten Bevölkerung große Begabungsreserven. Mittels beruflicher Ausbildung und je nach betrieblichem Bedarf konnten einzelne auf einem zweiten Bildungsweg nachträglich aufsteigen, während immer wieder andere mit originären Bildungspatenten vor ihnen einstiegen. Daher die noch bis in die fünfziger Jahre unseres Jahrhunderts auch und gerade

in der Opposition so häufige Verengung des Begriffs der Chancengleichheit auf den Zugang zur höheren Bildung für die besonders Begabten aus den eigenen Reihen, anstatt unter Bildungsrecht die individuelle Förderung jeder Begabung zu verstehen. Dabei gab fraglos die enge Verknüpfung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem den Ausschlag, insofern das zweite die im ersten ausgewiesene kognitive Leistungsfähigkeit verwenden und entsprechend honorieren sollte – und nicht zugewiesene Statusmerkmale. Statt adeliger Standes- und bürgerlicher Reichtumsselektion sollten die persönlichen Meriten den Lebensweg bestimmen, das Dreigestirn Status, Beruf, Bildung zur meritokratischen Triade umgestaltet werden, in der der Status nicht am Anfang, sondern gemäß Bildung und Beruf am Ende steht.

Solches Zurechtstutzen des Bildungswesens zum Nadelöhr sozialen Aufstiegs durch die irreführende Gleichsetzung von Schulleistungen und Lebenschancen unter Vernachlässigung aller Randbedingungen führte nicht nur zu sarkastischen Zukunftsvisionen von meritokratischer Herrschaft, wie sie beispielhaft Michael Young ausmalte. Vererbungspsychologen wie Hans-Jürgen Eysenck versuchten ganz ernsthaft die Bildungsdiskussion auszuhebeln, indem sie den angeblich angeborenen Intelligenzquotienten eines Menschen zum alles bestimmenden Merkmal für seinen Platz in der Gesellschaft erhoben, analog der Einteilung in Alpha- bis Gamma-Menschen in Huxleys böser Utopie von der »Schönen neuen Welt«. In der Realität bedurfte es nicht erst der Untersuchungen von Christopher Jencks, um zu erkennen, daß der Intelligenzquotient keine Sicherheit für beruflichen Erfolg verbürgt, Bildungsreformen allein soziale und ökonomische Chancengleichheit nicht herstellen können.

Die enorme Bildungsexpansion in den vergangenen Jahrzehnten – bekanntlich besuchten Anfang der fünfziger Jahre noch mehr als achtzig Prozent der Heranwachsenden in der Bundesrepublik, anders als in der DDR, die Volksschule, während inzwischen zwei Drittel mindestens die mittlere Reife auf ihren Lebensweg mitnehmen – ist im öffentlichen Bewußtsein weithin als Erfolg durchgesetzter Chancengleichheit verstanden worden. Doch verkennt diese Deutung, daß auch heute gerade zehn Prozent der Arbeiterkinder ein Gymnasium besuchen können, im Gegensatz zu der Mehrheit der Kinder des neuen Mittelstandes und nahezu allen Sprößlingen höherer Beamtenfamilien. Gewiß ist es nicht mehr selbstverständlich, daß die begabte Tochter eines Landarbeiters im Bayerischen Wald nur eine Dorfschule besuchen kann, um an eine bildungspolitische Symbolfigur jener Reformjahre zu erinnern, wohl aber, daß nach wie vor der schwach begabte Sohn eines Professors aus Hannover auf einem langen Weg über mehrere Gymnasien und mit viel Nachhil-

feunterricht durchs Abitur gebracht wird. Bei inzwischen weiter angeglichenem Konsum-, Freizeit- und Urlaubsverhalten unterscheidet in Deutschland gegenwärtig nichts so sehr die sozialen Gruppen wie der Schulbesuch der Kinder.

So sehr also die internationale Bildungsexpansion und zusätzlich der Andrang starker Geburtenjahrgänge der Bildungsreform seinerzeit Vorschub leisteten, so schwer war es unter diesem doppelten Druck in der konkreten Schulorganisation, den Spielraum für *individuelle* Identitätsbildung zu schaffen, der vermehrter Chancengleichheit entsprechen würde, ganz zu schweigen von der damals noch keineswegs erkannten Problemvielfalt, die *kollektive* Identitäten dem öffentlichen Bildungswesen bereiten. Diese waren in der Moderne aus gutem Grund vornehmlich als Beschränkungen allgemeiner Menschenrechte angesehen worden, die es aufzuheben galt. So erschienen in den sechziger Jahren die konfessionell getrennte Volksschule und die geschlechtsgetrennte Bildung von Heranwachsenden weithin nur noch als obsolete Relikte, die in jener Zeit endlich auch in der Bundesrepublik verschwanden. Es ging mit den Worten Dahrendorfs um »das Zerschneiden aller ungefragten Bindungen«, also den »Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität«, so in seinem Plädoyer für eine aktive, ja revolutionäre Bildungspolitik unter der Überschrift »Bildung ist Bürgerrecht« (Dahrendorf 1965: 24), einer empirischen Untersuchung der Bildungsschranken in der damaligen Bundesrepublik mit dem Schluß, für alle materiale und nicht nur formale Chancengleichheit einzufordern. Denn rechtliche Gleichheit bliebe eine Fiktion, wenn wegen sozialer Verflechtungen und Verpflichtungen Menschen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten auch Gebrauch zu machen. Gebannt von der Entdeckung der Bildungsdistanz in den Unterschichten, formulierte Dahrendorf materiale Chancengleichheit als »Lösung der Menschen aus ungefragten Bindungen und Befreiung zu freier Entscheidung« (Dahrendorf 1965: 26).

Am Anfang stand die Forderung der Aufklärung, jeder Mensch möge sich seines eigenen Verstandes bedienen, um aus selbstverschuldeter Unmündigkeit herauszutreten und gemeinsam mit den anderen eine Welt zu schaffen, in der jeder und jede die Möglichkeit und die Pflicht zur freien Entfaltung habe und das individuelle Handeln nur begrenzt werde durch das gleiche Recht und die gleiche Pflicht jedes und jeder anderen. In dieser Vorstellung steht das Bildungsziel prinzipiell allen Menschen offen, insofern kritisches Denken jedem Menschen zugänglich sei, auch wenn in der Aufklärung aller Universalität der Menschenrechte zum Trotz zumeist nur an die männlichen Menschen gedacht worden ist. Schlußfolgerungen aus dieser Perspektive drängten darauf, die öffentlichen Bildungseinrichtungen grundgesetzlich allen zu öffnen.

Die Erfahrung aber, daß rechtliche Chancengleichheit Fiktion bleibt, wenn Menschen durch ihre sozialen Verflechtungen daran gehindert werden, von ihren Rechten Gebrauch zu machen, ließ die Differenzen gesellschaftlicher Herkunft in einem anderen Licht erscheinen und drängte auf eine aktive Bildungspolitik, die es mit schichtenspezifischer Bildungsdistanz ebenso aufnimmt wie mit materiellen Voraussetzungen.

Doch bleibt die Vorstellung von einer modernen Welt aufgeklärter Rationalität ebenso Fiktion, wenn sie von allen kulturellen Bestimmungen der menschlichen Identität absieht. Solche Zweifel führten seinerzeit zur Diskussion um den Deutschunterricht, um schichtenspezifische Formen der Verständigung und die Rolle der Hochsprache. Aber in der Bildungsexpansion behielt die Modernisierung das Sagen und damit die Integration gemäß männlicher Mittelstandsnormen. Erst die sozialen Bewegungen der folgenden Jahre haben die Phänomene kollektiver Identität in ein neues Licht gerückt. Sie wurde nicht mehr als aufzuhebende Beschränkung individueller Identitätsbildung begriffen, sondern als eines von deren unaufgebbaren Momenten, Ungleichheit nicht wie bisher negativ als hierarchische, sondern vielmehr positiv als egalitäre Differenz.

In der aktuellen Diskussion über Differenz und Integration im gegenwärtigen Bildungswesen stehen vor allem drei konstitutionelle Verschiedenheiten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: die kulturelle Identität ethnischer Minderheiten, die Geschlechterdifferenz und der gemeinsame Schulbesuch von behinderten und nicht behinderten Kindern. Was aber bedeutet es organisatorisch wie pädagogisch für das Bildungssystem, wenn es nun um Differenzen geht, die außerhalb der Reichweite individueller Selbstverwirklichung liegen? Wenn Chancengleichheit also nicht die Möglichkeit eröffnet, nach eigener Bestimmung gleich oder ungleich zu sein, die unbefragten Bindungen ethnischer Identität nicht zerbrochen, sondern erhalten, die Differenzen zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit gerade nicht zugunsten universalen Menschseins aufgehoben werden sollen, ein von Geburt blindes Kind die Welt anders erlebt als seine sehenden Mitmenschen? Anhaltspunkte für die Beantwortung dieser Fragen lassen sich gegenwärtig in der moralphilosophischen, in der rechtssoziologischen und in der differentialpädagogischen Diskussion finden. In diesen Diskursen fungiert jeweils als eine Schlüsselkategorie der Begriff der Anerkennung. Denn für die menschliche Identitätsbildung spielt die Anerkennung durch andere Menschen eine zentrale Rolle.

Sinnvoll unterscheidet Axel Honneth im Anschluß an Hegel und Mead bei seinen Reflexionen zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte verschiedene Muster intersubjektiver Anerkennung. Gemäß dem Zustandekommen

sozialer Integration durch emotionale Bindungen in Primärgruppen, Zuerkennung von Rechten im gesellschaftlichen Verkehr und gemeinsame Orientierung an Werten im Zusammenhang der gesellschaftlichen Arbeitsteilung lassen sich emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung als verschiedene Anerkennungsweisen auffassen. Die Formen und das Entwicklungspotential von kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung, nämlich einerseits Rechtsverhältnisse und Generalisierung, andererseits Solidarität und Individualisierung, sind für das Verhältnis von Integration und Differenz von besonderer Bedeutung (Honneth 1992: 211). Denn dieses wird durch die Spannung zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen bestimmt, das die Pädagogik nicht aufzuheben vermag, auch eine pluralistisch orientierte Pädagogik nicht, die sich darum bemüht, die anderen Menschen nicht mehr als Menschen überhaupt, sondern in ihrer historisch konkreten Besonderheit anzuerkennen.

Die Anerkennung der Differenz durch die anderen mag helfen, sich als Betroffener mit ihr zu identifizieren und nicht unter ihrer Mißachtung zu leiden, wie Annedore Prengel in ihrem lehrreichen Buch über die Pädagogik der Vielfalt nahelegt: »Pädagogische Institutionen haben beschränkte gesellschaftliche Einflußmöglichkeiten, so können sie ökonomisches Elend nicht beseitigen. Die Möglichkeit, eine eigene Sphäre der Gerechtigkeit« (Walzer) zu schaffen aber liegt in ihrer Verantwortung. Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt »intersubjektive Anerkennung« (Honneth) jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage« (Prengel 1993: 61). Doch so einfach lassen sich Walzers Theorie der distributiven Gerechtigkeit und Honneths Überlegungen zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte nicht verknüpfen. Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schule als eigener Lebensraum und eigene Lebenszeit zu verteilen hat, ist nach Walzers plausibler Vorstellung die Vermittlung zwischen Familie und Gesellschaft, zwischen Kindheit und Erwachsensein, also gesellschaftlich anerkannte und entsprechend zertifizierte Sozialisation. Das ist der soziale Sinn, auf den sich die Verteilungsgerechtigkeit in dieser Sphäre bezieht. Damit Vermittlung möglich wird, bedarf es des Abstandes einer »sozialen Sonderwelt« (John Dewey) mit eigenen normativen Strukturen. Der Vermittlungscharakter des Erziehungsprozesses bedingt die Professionalisierung des Lehrpersonals.

Auch wenn man wie in den USA davon ausgeht, daß die Kinder in der Schule als künftige Bürger versammelt werden und in dieser Eigenschaft eine gemeinsame Erziehung erhalten, können sie doch nicht alle in einer großen Gemeinschaft lernen, sondern müssen auf Schulen und Klassen verteilt wer-

den. Assoziation und Segregation werden so zu den am heißesten diskutierten Streitpunkten in der Erziehungssphäre, in der mit Walzers Worten das entscheidende Verteilungsproblem darin besteht, »die Kinder zu Mitgliedern einer lernenden Allgemeinheit zu machen, ohne das zu zerstören, was an ihnen nicht allgemein ist, nämlich ihre soziale und genetische Besonderheit« (Walzer 1992: 313). Dafür gäbe es keine einheitliche Lösung, sondern unter jeweils bestimmten sozialen Bedingungen immer nur Vorzugslösungen, die versuchen, sowohl dem normativen Modell der Schule als auch den Erfordernissen einer demokratischen Politik weitestgehend gerecht zu werden. In einem Einwanderungsland müsse die Erziehung der Kinder notwendig gruppenabhängig sein, »zumindest in dem Sinne, daß die Besonderheit der Gruppe in ihrer konkreten Verkörperung durch die Familie als einer der Pole zu gelten hat, zwischen denen die Schulen vermitteln. Da der andere Pol das Gemeinwesen im allgemeinen ist, das durch den Staat verkörpert wird und von der Kooperation und der wechselseitigen Einbeziehung aller Gruppen lebt, müssen die Schulen nicht nur den Pluralismus respektieren, sondern zudem die Kinder in einer Weise zusammenbringen, die ihnen die Möglichkeit zur dauerhaften Kooperation bietet« (Walzer 1992: 323).

Solche Vermittlung stellt in multikulturellen Gesellschaften außerordentliche Anforderungen an die öffentlichen Bildungseinrichtungen. Deren organisatorischer und curricularer Spielraum ist schon aus ökonomischen Gründen zwangsläufig begrenzt und damit das Ausmaß an individueller Differenzierung von Angebot und Unterricht. Entscheidungen müssen getroffen werden zwischen dem gleichgültig beliebig Verschiedenen und dem gleichgültigen und daher notwendig Differenten. Ebenso für das unabdingbar Allgemeine der staatsbürgerlichen Bildung, die die Schulpflicht begründet. Die damit verbundenen Probleme, von der Geschlechterdifferenz und der Behindertenproblematik ganz abgesehen, lassen sich nicht in einer schuleigenen Gerechtigkeitssphäre lösen. Sie werden in erster Linie von gesamtgesellschaftlichen Rechtsverhältnissen bestimmt, deren generalisierende Normen kognitiver Achtung nicht mit den Maßstäben der anderen Anerkennungsweisen zusammenfallen. Es besteht vielmehr zwischen den an Besonderheiten orientierten Anerkennungsformen individueller Fürsorge und wechselseitiger Solidarität und der von allen Verschiedenheiten absehbenden Anerkennung der Gleichberechtigung eine grundsätzliche Spannung, welche die organisatorischen und pädagogischen Probleme nicht mindert, sondern vielfach eher verschärft. Denn nach der moralphilosophischen Interpretation von Honneth wird durch das System der formalen Rechte das, »was zuvor die unendliche und asymmetrische Verantwortung für das Wohl des Einzelnen war, in eine wech-

selseitige Pflicht zur Gleichbehandlung herabgestuft. Damit aber entsteht für das einzelne Subjekt, ja sogar für die Rechtsordnung im ganzen eine Spannung, die alle moralisch relevanten Konflikte durchzieht: denn es findet sich keine übergeordnete Perspektive, die zu entscheiden hilft, an welchem der beiden Prinzipien von Verantwortung wir uns im konkreten Fall jeweils zu orientieren haben« (Honneth 1994: 215).

Für das System der formalen Rechte ist der Staat zuständig und verantwortlich. Er übt daher die Aufsicht über das gesamte Bildungswesen, auch das private aus. Zum Schutz der Grundrechte der Heranwachsenden und der Eltern stehen die Grundentscheidungen für die Organisation und die Curricula des öffentlichen Schulwesens unter dem Parlamentsvorbehalt, sind also vom Gesetzgeber mit genereller Gültigkeit zu treffen. Ihm obliegt die Verantwortung für die allgemeine Grundbildung und die weltanschauliche Neutralität wie das Bemühen um die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik und die Verpflichtung des Bildungswesens auf den sozialen und demokratischen Rechtsstaat.

Dieser lebt aber nicht aus sich heraus. Er ist nach republikanischer Auffassung auf die aktive Teilhabe seiner Bürger angewiesen. Rechtlich garantierte Anerkennungsverhältnisse, bemerkt Jürgen Habermas in seinen Überlegungen zum Verhältnis von Staatsbürgerschaft und nationaler Identität, reproduzieren sich nicht von selbst, sondern durch die kooperative Anstrengung einer staatsbürgerlichen Praxis, die einer gemeinsamen politischen Kultur bedarf. »Das republikanische Modell der Staatsbürgerschaft erinnert daran, daß die verfassungsrechtlich gesicherten Institutionen der Freiheit nur so viel wert sind, wie eine an politische Freiheit gewöhnte, in die Wir-Perspektive der Selbstbestimmungspraxis eingewöhnte Bevölkerung aus ihnen macht. Die rechtlich institutionalisierte Staatsbürgerrolle muß in den Kontext einer freiheitlichen politischen Kultur eingebettet sein« (Habermas 1992: 641 f.). Nicht jedoch muß sie ihre Wurzeln in der nationalen Identität eines Volkes haben, wohl aber in einer »Interpretation der Verfassungsprinzipien, die jede Staatsnation aus der Sicht ihres historischen Erfahrungszusammenhangs vornimmt« (Habermas 1993: 178). So kann von Einwanderern nur *politische* Akkulturation gefordert werden, die Bereitschaft, sich auf die politische Kultur der neuen Heimat einzulassen ohne die kulturelle Lebensform ihrer Herkunft aufzugeben. Daher die Bedeutung der politischen Bildung und des staatsbürgerlichen Unterrichts in den öffentlichen Bildungseinrichtungen und die Spannung zwischen politischer Integration und kultureller Differenz, also zwischen rechtlich garantierter Achtung und sozialer Wertschätzung ethnisch-kultureller Besonderheiten. Deren produktiver Beitrag für eine Pädagogik der

Vielfalt steht dabei außer Frage, insofern sie sich an einem erziehungswissenschaftlichen Konzept demokratischer Staatsbürgerschaft orientiert, auf das in einer Reihe europäischer Länder hingearbeitet wird (Giroux 1988; Miedema 1994; Englund 1986). Denn wie die Immigranten ihre nationalen Traditionen in die europäischen Einwanderungsländer mitbringen, so begleiten diese ihre Überlieferungen in den übernationalen Zusammenschluß der Europäischen Union. In beiden Fällen werden die Perspektiven erweitert und vervielfältigt, aus denen eine gemeinsame Verfassung interpretiert werden muß.

Aus allem erwachsen vielfach erweiterte Anforderungen an das öffentliche Bildungswesen. Genügte früheren Schulgesetzen eingangs der lapidare Verweis auf den durch die Landesverfassung erteilten Erziehungsauftrag, so finden sich inzwischen am Anfang neuer Gesetze höchst differenzierte Vorschriften über den vielfältigen Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. So sollen diese, beispielsweise in Hessen, die Schülerinnen und Schüler in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Landesverfassung befähigen, nicht nur die Grundrechte für sich und andere wirksam werden zu lassen, sondern in der Übernahme staatsbürgerlicher Verantwortung sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beitragen. Dabei haben die Schulen sie zugleich auf ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union vorzubereiten und sie instand zu setzen, ihre Verantwortung für die Sicherung der natürlichen Lebensbedingungen auf diesem Planeten zu begreifen und wahrzunehmen.

Die politische Kultur, in die der europäische Rechtsstaat eingebettet ist, kommt in den Vorschriften zum Ausdruck, daß die Heranwachsenden befähigt werden sollen, die christlichen und humanistischen Traditionen zu erfahren, nach ethischen Grundsätzen zu handeln, religiöse wie kulturelle Werte zu achten und die Beziehungen zu anderen Menschen nach Grundsätzen der Achtung und der Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten. Die verschiedenen Weisen der Anerkennung stehen also im Gesetz, ohne allerdings das gespannte Verhältnis von Differenz und Integration erkennen zu lassen. Auf wichtige Unterschiede weisen eigene Vorschriften hin. Die Heranwachsenden sollen lernen, andere Kulturen zu verstehen und zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten. Zur Geschlechtsdifferenz heißt es, daß die Gleichberechtigung von Mann und Frau auch durch die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft zu erfahren sei, offensichtlich in ergänzender Anknüpfung

an die Hessische Verfassung, die vom Geschichtsunterricht verlangt, keine Feldherren und Schlachten in den Vordergrund zu stellen, sondern die großen Wohltäter der Menschheit in der gesellschaftlichen Entwicklung. Zur Koedukation wird festgestellt, daß Schülerinnen und Schüler grundsätzlich gemeinsam unterrichtet werden, aber in einzelnen Fächern zeitweise auch getrennt unterrichtet werden können, sofern es pädagogisch sinnvoll ist (Hessisches Kultusministerium 1992).

In diese Szenerie der Toleranz und Anerkennung ragt als historisches Relikt – wie die hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums – die staatliche Verpflichtung, den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen als ordentliches Lehrfach nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu organisieren (Art. 7,3 GG) – Zeugnis der immer noch unvollendeten Trennung von Staat und Kirche. Dispensiert von dieser Vorschrift sind nur Länder, in denen zu Beginn des Jahres 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand, wie unter den alten Bundesländern allein in Bremen wegen der dort historischen Divergenzen zwischen Reformierten und Lutheranern. Unter Berufung auf dieses Ausnahmerecht hat jüngst Brandenburg an Stelle des Religionsunterrichts den Lernbereich »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« als ordentliches Lehrfach eingeführt, das in den anderen Ländern unter dem Namen Ethikunterricht als Ersatzpflichtfach für jene Heranwachsenden dient, die sich vom Religionsunterricht befreien lassen. Ob Ethik- und Religionsunterricht sich gegenseitig ersetzen können, erscheint wegen der verschiedenen Prinzipien mehr als fraglich und hängt im konkreten Fall von der jeweiligen Ausgestaltung ab. Bei der schwindenden Anziehungskraft der überkommenen großen Religionsgemeinschaften und der wachsenden Unsicherheit in der Wertorientierung leistet ein Lernbereich, der die Lebensgestaltung unter besonderer Berücksichtigung ethischer Fragen und aus der Sicht unterschiedlicher Weltanschauungen und Religionen behandelt, einen wichtigen Beitrag zur Allgemeinbildung. Daher ist die vom Brandenburgischen Schulgesetz eröffnete Möglichkeit, sich von einem solchen Unterricht abmelden zu können, sachlich kaum zu begründen. Bildungspolitisch wird damit staatliche Rücksichtnahme auf religiöse Minderheiten betont, wie auch im Werben um einen von den Kirchen in den Schulen angebotenen Religionsunterricht.

Die Spannung zwischen verschiedenen Weisen der Anerkennung von Differenzen bestimmt den Konflikt um den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach. Da verfassungsrechtlich jede der zahlreichen Religionsgemeinschaften mit Körperschaftsstatus dieselben Ansprüche anmelden kann, wachsen in der multikulturellen Gesellschaft die schulorganisatorischen Probleme erheblich. Nicht nur wegen des Religionsunterrichts. Die Anträge auf Freistellung

der Schüler an den religionsspezifischen Feiertagen ihrer Kirche mehren sich. Aus der niederländischen Perspektive pädagogischer Pluralität berichtete Miedema von einem Grundschulrektor in Den Haag, der, wiewohl weder Christ noch Anhänger der holländischen Monarchie, »nur christliche und nationale Feiertage in seiner Schule begehen wolle, ungeachtet der Tatsache, daß 88% seiner Schüler anderen Kulturkreisen angehörten. Er wolle nicht sämtliche speziellen und religiösen Feiertage begehen, weil anderenfalls fast keine Zeit mehr für regulären Unterricht bleibe« (Miedema 1994: 218). Nicht nur Individuen, sondern auch Institutionen werden in ihrer Handlungsfähigkeit von den Überkomplexitäten betroffen, die aus Differenzierungsprozessen entstehen.

Bedeutsamer als der konfessionell differenzierte Religionsunterricht ist für die öffentliche Erziehung indes die Vorstellung von der in den Schulen zu vermittelnden Allgemeinbildung. Die Politik der Anerkennung hat in den USA als führendem Einwanderungsland unter Gleichstellungsgesichtspunkten nicht nur für bevorzugte Förderung von Frauen einerseits und Angehörigen ethnischer Minderheiten andererseits gesorgt, sondern auch auf ihre Kulturleistungen und deren möglichen, ja notwendigen Beitrag zum Kanon der amerikanischen Allgemeinbildung aufmerksam gemacht. Der kulturelle Zusammenhang, der individueller Lebensplanung Sinn und Richtung zu geben vermag, so wird argumentiert, gehöre ebenso zu den primären Gütern (Walzer) wie geregeltes Einkommen, Gesundheitsversorgung und demokratische Grundrechte, um Menschen instand zu setzen, das zu verwirklichen, was sie für das gute Leben halten. Also habe die öffentliche Erziehung sich darauf einzustellen und könne sich nicht hinter dem Gebot politischer Neutralität verschansen.

So wie die Menschenwürde sich seit Kant auf ein universelles menschliches Potential zu vernünftigem, von Grundsätzen angeleitetem Handeln bezieht, so beziehe sich die Politik der Anerkennung auf ein ebenfalls universelles Potential, eine eigene kulturelle Identität hervorzubringen. Damit wurde beispielsweise die Frage aufgeworfen, ob die eigene große Literatur die Literatur überhaupt darstelle. In der Diskussion über die Anerkennung kollektiver Identitäten galt der Saul Bellow zugeschriebene Satz: »Wenn die Zulus einen Tolstoi hervorbringen, werden wir ihn lesen« als Paradebeispiel euroamerikanischer Arroganz (Taylor 1993: 33). Liberal-demokratische Bildungspolitik in einem Einwanderungsland, die Vielfalt verteidigt und der Weltauffassung samt den spezifischen Leistungen benachteiligter Gruppen hohes Ansehen zuerkennt, ist bei aller Zurückhaltung in der Identifikation mit bestimmten religiösen Traditionen kulturell keineswegs abstinent. In den USA ermutigt sie »die lokalen Körperschaften geradezu, die Schulen teilweise nach ihrem eige-

nen kulturellen Bild zu formen, solange dadurch keine Grundrechte, wie die Gewissensfreiheit oder die Trennung von Kirche und Staat, verletzt werden« (Gutmann 1993: 128). Auch in Europa haben kritische Pädagogen seit längerem gefragt, ob zukünftig das Allgemeine der Bildung nicht mit der grundsätzlichen Offenheit der Konzepte des Welt- und Selbstverständnisses steht und fällt, ob nicht die Sensibilisierung für Unterschiede das ist, was heute durch Bildung allgemein werden kann und muß (Rang 1986). Sie bietet dann nicht die früher versprochene Sicherheit, sondern vermittelt Wahrnehmungsfähigkeit als Voraussetzung sozialen Verhaltens in zutiefst widerspruchsvollen Lebensverhältnissen. Allgemeinbildung hätte, statt sich schlechter Gleichheit zu beugen, den besseren Zustand als den zu denken, in dem man ohne Angst verschieden sein kann, wie es Adorno vor einem halben Jahrhundert formulierte (Adorno 1980: 114).

Die Unterschiede, die neben und innerhalb der kulturellen Differenzen für die Organisation öffentlicher Bildungseinrichtungen am wichtigsten sind, werden einerseits durch Geschlechterrollen, andererseits durch mögliche Behinderungen bestimmt. Historisch ist die Benachteiligung des weiblichen Geschlechts ein Charakteristikum der Bildungsgeschichte der Moderne, deren männliche Rationalisierung durch christliche Erziehungsprinzipien sich im anhebenden Wissenschaftszeitalter gegenüber den Bestrebungen der Frauenemanzipation bis zu den absurdesten Theorien, wie der Otto Weiningers vom physiologischen Schwachsinn des Weibes, steigerte. Die Aufhebung der Geschlechtertrennung in der öffentlichen Erziehung, der gemeinsame Besuch von Schulen und Hochschulen gehörten daher zu den Ecksteinen jeder auf mehr Chancengleichheit abzielenden Bildungsreform. Daß die in Westdeutschland erst so spät durchgesetzte Integration, die einzige, die im Hinblick auf die wichtigsten Benachteiligungen wirklich gelang, heute schon wieder umstritten ist, bestätigt keines der alten Vorurteile, sondern bezeugt die Schwierigkeiten im Umgang mit ihnen und sensibler Wahrnehmung von Differenzen. Die verbliebene Geschlechterhierarchie in Schulorganisation, Unterricht und Schulbüchern bevorzugt die Jungen. Sie profitieren von der Koedukation mehr als die Mädchen. Deren gute Schulnoten und Abschlüsse verdecken Entwicklungsprobleme und berufliche Anschlußschwierigkeiten. Jungen dominieren den Unterricht. Sie beanspruchen und erhalten weit mehr Aufmerksamkeit von den Mitlernenden wie vor allem von den Lehrenden, auch und gerade von Lehrerinnen, schon wegen der Disziplinprobleme im Schulalltag. In den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und Informatik erhalten Mädchen in der Koedukation weniger Chancen als in Mädchenschulen, während die Jungen durch die Überlegenheit der Mädchen im

Sprachunterricht angespornt werden. Koedukation vermag so Geschlechterrollen zu stärken anstatt sie anzugleichen, diskrete Diskriminierung einzuüben anstatt Gleichberechtigung zu lehren. Dem ist gewiß nicht durch ihre Abschaffung und die Rückkehr zu manifester Diskriminierung zu begegnen, wohl aber durch Reflexion des Verhältnisses von Differenz und Integration im konkreten Fall. Danach müßte einerseits überkommene Geschlechterhierarchie in Schulorganisation, Lehrmaterial und vor allem im Unterrichtsverlauf aufgespürt und systematisch Gleichbehandlung verwirklicht werden, andererseits, eben deshalb, mit überzeugenden pädagogischen Konzepten eine fachspezifische, phasenweise Trennung der Geschlechter im Zusammenhang des gemeinsamen Unterrichts möglich sein (Metz-Göckel 1987).

Bestimmen solche Überlegungen zur Differenzierung die gegenwärtige Diskussion der Koedukation, so stehen im Vordergrund der Bildungsreform für behinderte Jugendliche ihre weitmöglichste Integration in die Regelschulen, also die Entwicklung der Sonder- zur Integrationspädagogik. Diese hat nicht nur für behinderte, sondern für alle Heranwachsenden Bedeutung. Denn in ihrem Verständnis meint die Integration Behinderter nicht deren Anpassung an homogene Jahrgangsklassen mittels kompensatorischer Förderung, sondern stellt das Lernen im Gleichschritt generell in Frage: »Mit der Akzeptanz der anderen Lernweisen von Kindern mit Behinderungen geht die Akzeptanz der Differenzen zwischen allen anderen Kindern einher« (Prengel 1993: 139). Mit ihr ist es im überkommenen Schulsystem nicht weit her. An seinen Anfang wurde in Verbindung mit dem Lebensalter eine Schulfähigkeitsprüfung gesetzt, um die Beteiligung zu nominieren. Schon vor Jahrzehnten begonnene, erfolgreiche Versuche, alle Kinder vom fünften Lebensjahr ab in eine Eingangsstufe aufzunehmen, sie in einem flexiblen, individuellen Übergang vom Spielen zum Lernen in der Schule selbst »schulreif« werden zu lassen, damit sozialer und kultureller Benachteiligung abzuhelpen und der Entwicklung des einzelnen Kindes gerecht zu werden, findet erst jetzt breiteren Anklang. Wie die Einsicht wächst, daß Schul- und Sozialpädagogik nicht in verschiedenen Welten wirken, sondern in ein und derselben Wirklichkeit denselben Heranwachsenden zu helfen haben, so nimmt langsam auch das Verständnis für die Zusammenarbeit mit der Behindertenpädagogik zu, die es am unmittelbarsten mit menschlicher Verschiedenheit zu tun hat. Ihr suchte eine an Klassifikationskategorien von Behinderung orientierte Sonderpädagogik im Anschluß an deren medizinische Auffassung als Defekt durch Spezialisierung des Schulangebots gerecht zu werden. Sie führte zum Ausbau von zehn verschiedenen Schultypen und einem erheblichen Zuwachs an Sonderschülern, ohne der realen Vielfalt Herr werden zu können. Die aktuelle Diskussion

hat deutlich werden lassen, »daß gerade in unseren westlichen Nachbarländern der entscheidende strukturelle Wandel durch eine grundlegende Veränderung der Betrachtungsweise eingeleitet wurde: Nicht mehr der (medizinisch oder testtheoretisch definierbare) Defekt, die Schädigung, steht im Mittelpunkt, sondern die pädagogische Frage, welche zusätzlichen (sonder)pädagogischen Hilfen aufgrund dieser Schädigung und unter Betrachtung der evtl. zu verändernden Umwelt ein Kind braucht – und wie lange diese Hilfe dauern soll« (Preuss-Lausitz 1986: 123). Daher die Forderung, auf den Behindertenbegriff, erst recht auf die Klassifizierung nach bestimmten Defekten zu verzichten, vielmehr der individuellen pädagogischen Förderung alle Aufmerksamkeit zuzuwenden, Möglichkeiten ambulanter Hilfe und regionaler Beratung zu entfalten, wie vor allem die Zusammenarbeit der Schul- und Sonderpädagogen. Vor mehr als zwanzig Jahren schon plädierte der Deutsche Bildungsrat für die gemeinsame Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten. Inzwischen ist das Grundgesetz fortgeschrieben worden, seinem Gleichberechtigungsartikel wurde der Satz angefügt: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden« (Art. 3,3 GG). In mehreren Schulgesetzen alter wie neuer Bundesländer wird nicht mehr der Trennung, sondern dem gemeinsamen Unterricht der Vorzug gegeben. Damit wird ein bildungspolitisches Programm betont, nicht dessen Verwirklichung beschrieben. An vielen Orten in diesen Ländern haben sich Grundschulen dem integrativen Unterricht erfolgreich geöffnet. Doch dessen pädagogische und organisatorische Anforderungen wachsen in den weiterführenden Schulen erheblich. Erfahrungen im Umgang mit ihnen sind bisher kaum bekannt geworden ebensowenig wie über die Bewährung zeitweise ausgesetzter Koedukation durch phasenweise Trennung der Geschlechter im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts. Das bildungspolitische wie administrative Interesse ist in diesen Ländern in beiden Fällen groß. Ihm ist allerdings ähnlich wie bei der plötzlichen Entdeckung des Segens der Selbstverwaltung in öffentlichen Bildungseinrichtungen ein leicht kompensatorischer Zug anzumerken in Erinnerung an die gesellschaftlichen Ziele und die vorhandenen materiellen Mittel in der vorangegangenen Phase der Bildungsreform.

Ein solcher Rückblick führt nicht zur Kritik an den notwendigen Anstrengungen, angemessenere Koedukation zu erreichen und den integrativen Unterricht auszubauen. Er erinnert an die unerledigten Aufgaben beim Abbau der hierarchischen Differenzen in unserem Bildungssystem. Die einschlägige empirische Forschung weist immer wieder auf sie hin – so beispielhaft in den von Rolff und anderen herausgegebenen Jahrbüchern der Schulentwicklung. Aber Politik und Verwaltung sind eher bemüht, darüber hinwegzusehen. Da-

bei erforderten gerade diese Befunde in der gegenwärtigen wirtschaftspolitischen Entwicklung, dem sogenannten Umbau des Sozialstaates, und in den neuen Ländern zusätzlich noch durch den dramatischen demographischen Einschnitt in die Jahrgangsstärken gespannteste bildungspolitische Aufmerksamkeit, zeigt doch die internationale Forschung in Ländern mit längerer Erfahrung im globalen Standortwettbewerb, was aus erreichter Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit wird, deren Stand in so vielen Jahrzehnten mühsam errungen wurde, wenn unter Modernisierung nur noch Deregulierung und unter Reform nur noch Marktunterwerfung verstanden werden soll (Sünker u.a. 1994; Bolder u.a. 1996).

Davon besonders betroffen ist das Verhältnis von Differenz und Integration bei den ethnischen Gruppen. In diesem Feld konstitutioneller Verschiedenheit verbinden sich unmittelbar die neuen mit den alten Problemen. Die für sich nicht hierarchische Differenz der kollektiven Identitäten wird wegen der Unterschichtung der einheimischen Bevölkerung durch das Gros der Arbeitsimmigranten, Aussiedler und Wirtschaftsflüchtlinge um so mehr zu einem Verhältnis sozialer Polarisierung, je mißlicher die Ökonomie für die abhängig Arbeitenden sich entwickelt. Von Chancengleichheit sind die Heranwachsenden dieser Familien so weit entfernt wie vordem das einheimische Proletariat, an dessen Stelle die Immigranten traten, jedoch ohne die Unterstützung einer aktiven Arbeiterbewegung. Der gegenwärtige industrielle Strukturwandel bewirkt im Einwanderungsland Deutschland die Ethnisierung sozialer Ungleichheit (Freyberg 1996). In ihr verbinden sich Mißachtung und Ausgrenzung, fehlende soziale Anerkennung und mangelnde ökonomische Integration.

Die überkommene ständische Gliederung unserer öffentlichen Bildungseinrichtungen leistet dem Vorschub und schränkt die pädagogischen Möglichkeiten der Gegenwehr ein. Wo aber wäre sie für die Heranwachsenden aller Gruppen in einer ethnisch mannigfaltigen Gesellschaft möglicher als im Bildungswesen, so groß die Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden auch sind angesichts der realen Wirklichkeit außerhalb der Schulmauern.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1980), *Minima Moralia*, in: Theodor W. Adorno: *Gesammelte Schriften*. Band 4. Frankfurt am Main.

- Bolder, Axel u.a. (1996) (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit*. Opladen.
- Dahrendorf, Ralf (1965), *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Bramsche/Osnabrück.
- Englund, Tomas (1986), *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala.
- Franz, Hans-Werner u.a. (1986) (Hrsg.), *Neue alte Ungleichheiten. Berichte zur sozialen Lage der Bundesrepublik*. Opladen.
- Freyberg, Thomas v. (1996), *Der gesplante Fortschritt. Zur städtischen Modernisierung am Beispiel Frankfurt am Main*. Frankfurt/New York.
- Friedeburg, Ludwig v. (1994), *Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz*, in: *Neue Sammlung* 34 (4): 561-578.
- Friedeburg, Ludwig v. (1996), *Schulentwicklung zur Ungleichheit*, in: Axel Bolder u.a. (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit*. Opladen: 36-50.
- Giroux, H. A. (1988), *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Paedagogy in the Modern Age*. Minneapolis, MN.
- Gutmann, Amy (1993), *Kommentar*, in: Charles Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1992), *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (1993), *Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat*, in: Charles Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main.
- Hessisches Kultusministerium (1992) (Hrsg.), *Hessisches Schulgesetz*. Bad Homburg vor der Höhe.
- Honneth, Axel (1992), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main.
- Honneth, Axel (1994), *Das Andere der Gerechtigkeit*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 42 (2): 195-220.
- Metz-Göckel, Sigrid (1987), *Licht und Schatten der Koedukation*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (4): 455-474.
- Miedema, Siebren (1994), *Ethnizität, Pluralität und Weltbürgerschaft*, in: Heinz Sünker/Dieter Timmermann/Fritz-Ulrich Kolbe (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Frankfurt am Main.
- Prengel, Annedore (1993), *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1986), *Sonderschule – Schule in der Krise?*, in: Hans-Günter Rolff u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 4. Weinheim/Basel: 102-124.
- Rang, Adalbert (1986), *Zur Bedeutung des »Allgemeinen« im Konzept der allgemeinen Bildung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4): 477-487.
- Rolff, Hans-Günter u.a. (1980 ff.) (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim/München.

- Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter/Kolbe, Fritz-Ulrich (1994) (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Frankfurt am Main.
- Taylor, Charles (1993), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main.
- Walzer, Michael (1992), *Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt/New York.